



Santana Vega, Lidia E.



La atención/apoyo al alumnado para la transición sociolaboral

Orientación y Sociedad

2005, vol. 5, p. 101-126

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica edita e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Santana Vega, L. E. (2005) La atención/apoyo al alumnado para la transición sociolaboral [En línea] Orientación y Sociedad, 5.

Disponible en:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.342/pr.342.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

LA ATENCIÓN/APOYO AL ALUMNADO PARA LA TRANSICIÓN SOCIOLABORAL

Lidia E. Santana Vega

Universidad de La Laguna, Tenerife, Islas Canarias
lsantana@ull.es

Resumen

En este artículo pretendo plantear algunos interrogantes en torno a la orientación y transición sociolaboral de los jóvenes en las coordenadas de la sociedad contemporánea; se analiza también la tremenda paradoja en la que se ven envueltos muchos jóvenes cuando tratan de acceder a un primer, segundo, tercer... empleo: "El trabajo de buscar trabajo". Esta es una experiencia común y compartida por muchos jóvenes cuando tratan de hacerse un hueco en el complejo panorama laboral. La situación de búsqueda de un puesto de trabajo es recurrente en la sociedad contemporánea, debido a las altas dosis de precariedad laboral en la que se mueve el mundo productivo. Los trabajos para toda la vida pertenecen a una historia pasada y lo normal es que las personas se afanen en hacerse un hueco en el competitivo mercado laboral de forma reiterada.

Se ofrece asimismo los resultados parciales de un proyecto de investigación más amplio que aborda la tutoría, la toma de decisiones y las expectativas ante el futuro académico-laboral del alumnado de Bachillerato.

Finalmente, se planean algunas reflexiones en la línea de que ya no es tan factible realizar labores de orientación a la antigua usanza, tratando de encauzar la vocación de las personas y ofreciéndoles información para que consigan un puesto de trabajo que les proporcione la felicidad de "trabajar en lo que a uno le gusta". Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles. La complejidad del mercado laboral hace harto difícil la transición a la vida activa. Una vez inmersos en ella, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.

Palabras clave: transición a la vida activa – orientación - tutoría – complejidad laboral

1. Introducción: algunos interrogantes en torno a la orientación y transición sociolaboral

Una situación típica de nuestras instituciones escolares, y que también está presente en otros sistemas educativos, ha sido relatada por el profesor Sternberg (2000)¹ de la Universidad de Yale: Un estudiante elige un curso de introducción a una asignatura. Es la asignatura que más le interesa, sin embargo, suspende. El estudiante, por tanto, concluye que no tiene la habilidad para seguir una carrera en esa área vocacional. Lo

¹ En J. Beltrán y otros (coord.). (2000): *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.

mismo le ocurrió a Sternberg cuando quiso especializarse en psicología y obtuvo malas calificaciones; parecía pues que no tenía capacidad para cursar esa carrera. El profesor además estaba de acuerdo y le dijo que ya había un famoso Sternberg en psicología y que, aparentemente, no habría otro. Así pues, optó por cambiarse a matemáticas; pero su rendimiento en matemáticas fue peor que en psicología y decidió volver a psicología ¿Cuál era el problema? Muy sencillo. En el curso se valoró la memorización y él no había sido nunca bueno memorizando. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo que el profesor había valorado, suspendió el curso (...). La pregunta que cabría plantear, partiendo de esta experiencia personal compartida por otros estudiantes, sería: ¿queremos que los alumnos cuya mayor habilidad no es, por ejemplo, la memorización, abandonen su vocación, ya sea la psicología u otra disciplina?

Muchos son los interrogantes que cabrían formularse al abordar los asuntos sobre los que versará este artículo, pero uno resulta especialmente relevante: ¿El sistema educativo está en condiciones de orientar al alumnado tanto en las opciones formativas como sociolaborales? Hemos de tener presente que con la reforma LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) se incrementa el grado de opcionalidad dentro del menú educativo; con la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) se ha pretendido generar nuevos itinerarios educativos para el tramo final de la secundaria obligatoria; con la Ley Orgánica de Educación (LOE) desaparecen los itinerarios para dar cabida a una oferta educativa diversificada que atienda a la diversidad de pensamientos, creencias, capacidades, procesos, intereses... de las personas. Asimismo en la sociedad contemporánea crece el número de ocupaciones profesionales y desaparecen viejos oficios, ya que la tecnología ha venido a revolucionar el mapa ocupacional.

¿Sabremos dar una respuesta adecuada a la demanda de información, presentando ésta de manera atractiva, motivadora, centrada en el núcleo de intereses del alumnado para ampliar dichos intereses? Pero, sobre todo, hay una cualidad que debe tener la información y la orientación: ha de ser significativa, esto es, ligada al contexto socioeconómico y cultural de referencia, y relevante, ligada al núcleo de experiencias vitales de las personas.

¿Conseguiremos que la educación sociolaboral y la orientación profesional eduquen realmente al alumnado, que aumente su conocimiento de sí mismo, que mejore su toma de decisiones, que le ayude a hacer una planificación racional de los distintos itinerarios de formación para alcanzar sus metas profesionales...? Todas estas preguntas son desafíos planteados al sistema educativo. Una adecuada respuesta requiere aunar puntos de vista

diversos y el trabajo colaborativo de todos los agentes responsables de la educación y orientación del alumnado. Pero, cómo abordar la orientación y transición sociolaboral de los jóvenes. Las opciones, y los interrogantes asociados a tales opciones, pueden ser múltiples:

- a) ¿Debemos orientar al alumnado hacia las ocupaciones con mayor demanda laboral?
- b) ¿Debemos diagnosticar las aptitudes, intereses, personalidad y cuantas variables consideremos pertinentes para establecer un "consejo orientador" (a la antigua usanza)?
- c) ¿Debemos hacer un análisis de los puestos de trabajo, ubicando a los sujetos en los mismos, sobre la base del diagnóstico de sus capacidades, habilidades y características de personalidad?
- d) ¿Debemos....?

Las opciones en cuanto a qué hacer y cómo hacerlo son diversas. Pero las distintas alternativas sobre cómo abordar la educación sociolaboral y la orientación profesional no pueden ser diseñadas en el vacío. Los contextos sociales, políticos, económicos y educativos van a estar modulando la respuesta.

Y no olvidemos la deontología profesional. Una cosa hay que dejar clara de una vez: ningún asesoramiento al alumnado ha de ser "prescriptivo" para la toma de decisiones futuras. Suplantar la decisión de los alumnos supone hacer incursiones peligrosas en la vida de otras personas y además no es lícito, ni medianamente razonable, ya que obstaculiza la construcción del proyecto personal de vida que ha de ser autoconstruido desde la autonomía y la madurez de criterio.

El mensaje que Khalil Gibran, en su libro *El Profeta*, trata de hacer llegar a los padres acerca de sus hijos, podría ser aplicable a toda la comunidad educativa:

Vuestros hijos no son vuestros hijos, son los hijos y las hijas del ansia de la vida por sí misma. Vienen a través vuestro, pero no os pertenecen, porque ellos habitarán en la mansión del futuro que vosotros ni en sueños podréis visitar.

En este artículo se abordarán algunas cuestiones relacionadas con la atención/apoyo al alumnado en los procesos de transición, a la luz de los resultados obtenidos de una investigación financiada por la Dirección General de Universidades e Investigación (DGUI)². Asimismo se planteará una de las grandes paradojas de la sociedad postmoderna: "el trabajo de buscar trabajo"; finalmente mostraré algunas

² Proyecto de Investigación PI 2003/131

conclusiones provisionales para seguir reflexionando sobre las coordenadas en la que se mueve la vida de los jóvenes en los umbrales del siglo XXI.

2. El "trabajo de buscar trabajo": una de las paradojas de la sociedad contemporánea

"El trabajo de buscar trabajo" es una experiencia común y compartida por los jóvenes en sus conversaciones, cuando tratan de hacerse un hueco en el complejo panorama laboral. La situación de búsqueda de un puesto de trabajo es recurrente en la sociedad contemporánea, debido a las altas dosis de precariedad laboral en la que se mueve el mundo productivo. Los trabajos para toda la vida pertenecen a una historia pasada (salvo que se oposite a funcionario) y lo normal es que las personas se afanen en acceder a un segundo, tercer... empleo.

En la sección de "Cartas al director" de los periódicos, tanto de carácter local como nacional, es común encontrar cartas de jóvenes desesperanzados ante la situación que atraviesan: alto nivel de preparación y escasas posibilidades de encontrar un empleo. La mejor aportación al debate del desempleo se encuentra, según Estefanía (1995), en una carta al director publicada en el periódico *El País* y titulada "Estoy asustada":

Soy mujer, soy española, tengo veintisiete años, soy licenciada en Derecho, tengo un máster de muchas horas y otros muchos cursos que me han ido formando y cualificando cada vez para más cosas; tengo un buen nivel de inglés y una demostrable experiencia cuasi profesional, ya que nunca me han hecho un contrato, sino que siempre he trabajado a través de convenios de colaboración para realizar prácticas, incluso sin remunerar; ahora no tengo empleo, ni prácticas, ni nada; sólo tengo ese perfil profesional que acabo de exponer y que seguramente corresponderá, más o menos, con el de mucho de los españoles-as de mi edad que, al igual que yo, están en paro; que, al igual que yo, están buscando trabajo; que, al igual que yo, no lo encuentran y que, al igual que yo, están asustados.

Para Estefanía (1997) el *empleo y la protección social* son las dos caras de la cohesión social y sobre la cual se construyó la idea de Europa. Pero se ha pretendido reformar los niveles de protección social (que precisan para su modificación del consenso

de los ciudadanos, que luchan por sus derechos mínimos adquiridos) aplicando la *democracia naval* o lo que es lo mismo, donde hay patrón no manda marinero. Esto ha producido, por una parte, un cierto desgarró personal y temor al futuro ante el paro y la consideración de quienes lo padecen de no ser normales, al no estar enganchados a la maquinaria productiva; de otra parte, la escuela economista liberal hace una lectura lineal de los dos fenómenos y los vincula: hay paro porque existe demasiada protección social y ello desestimula a las empresas a contratar y a los parados a buscar puestos de trabajo.

En las actuales coordenadas socioeconómicas y políticas la transición a la vida activa no puede ser planteada como un mero ajuste entre la demanda de puestos de trabajo y la oferta pública y privada de empleos; han de ser tenidas en cuenta otras variables (Sanchís, 1991):

- Tener los requisitos culturales: por ejemplo, actitud positiva hacia el trabajo (estar dispuestos a ocupar un puesto de trabajo.) y los conocimientos básicos para poderse desenvolver con normalidad en la sociedad.
- Poseer los requisitos técnico-profesionales: conocimientos generales de una profesión y conocimientos específicos del puesto de trabajo.
- Tener oportunidades reales de incorporación al mercado laboral.

Los estudiantes en general y los universitarios en particular perciben que la planificación de los estudios están desligados de las necesidades y demandas del mundo del trabajo. Las monografías de las diferentes carreras universitarias, elaboradas por la Fundación Universidad-Empresa a lo largo de la década de los ochenta y noventa, dan buena cuenta del desajuste que los estudiantes perciben entre la formación universitaria y los requerimientos del mundo del trabajo. Las encuestas realizadas por dicha Fundación a los estudiantes de las distintas facultades deja entrever el descontento hacia los planes de estudio: por lo general predomina el conocimiento de naturaleza teórica y las prácticas, cuando se realizan, están alejadas de los problemas del "mundo real" al que habrán de hacer frente los jóvenes, cuando se incorporen al trabajo remunerado. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)³ se pretende corregir esta tendencia: a los estudios de grado se les quiere conferir una dimensión más profesionalizadora, mientras que a los de postgrado se les quiere dar un matiz más académico y de investigación potenciándose un mayor grado de especialización.

³ El EEES es un proyecto impulsado por la Unión Europea (UE) para armonizar los sistemas universitarios europeos, de manera que la estructura de las titulaciones, los estudios de formación continua, la valoración de la carga lectiva y el sistema de calificaciones sean homogéneos y entendibles en todos los estados miembros de la UE.

3. Tutoría, toma de decisiones y expectativas ante el futuro académico-laboral del alumnado de Bachillerato

En este apartado pretendo ofrecer el informe parcial de resultados de un proyecto de investigación más amplio, financiado con fondos públicos, que aborda la transición académica y sociolaboral de los jóvenes; dicho proyecto es la continuación de un trabajo anterior realizado con el alumnado del último ciclo de la secundaria obligatoria (Santana y Feliciano, en prensa; Santana Vega y otros, en prensa). A través de ambos proyectos se pretende ofrecer una propuesta de actuación para el Departamento de Orientación y la tutoría en la etapa de secundaria. En una primera aproximación al tema objeto de estudio el grupo GIOES⁴ ha pretendido determinar la información que los/las alumnos/as de Bachillerato poseen para la toma de decisiones al final de esa etapa, las actitudes y expectativas que presentan respecto a su rendimiento y a su futuro académico-laboral, así como las propuestas que plantean en relación al desarrollo de las tutorías. Todo ello con la finalidad de elaborar y poner en práctica con los mismos un programa de acción tutorial adaptado a sus demandas y necesidades.

En base a este objetivo general, se plantean los siguientes subobjetivos:

- Conocer las características personales y académicas del alumnado.
- Analizar la valoración que hace de su rendimiento académico.
- Conocer sus expectativas académico-laborales una vez finalice el Bachillerato.
- Examinar el nivel de información que posee en relación a la toma de decisiones al final del Bachillerato.
- Conocer las demandas de información del alumnado para configurar una decisión al final del Bachillerato.
- Determinar la valoración que hace de la finalidad y funcionalidad de las actividades desarrolladas en las tutorías.
- Conocer sus demandas acerca de las actividades que deberían ser desarrolladas en tutoría.

Con el fin de obtener la información necesaria en relación a cada una de las dimensiones de dichos subobjetivos, se llevó a cabo un Estudio de Encuesta. Este estudio se realizó con el alumnado de primero y segundo de Bachillerato de los tres

⁴ Las siglas GIOES (<http://webpages.ull.es/users/lsantana/gioes/>) aluden al Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral formado por la investigadora principal, Lidia E. Santana Vega, y por los siguientes colaboradores: Luis Feliciano, Ana E. Cruz, Ana B. Jiménez, Nancy González, M^a Carmen Medina y Humberto Ramos.

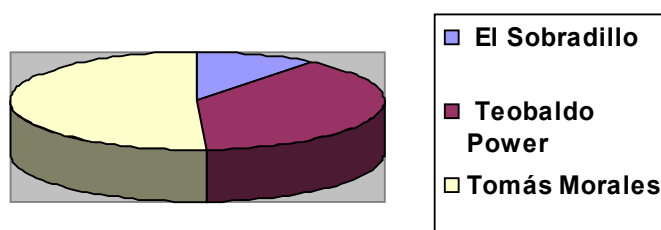
centros de secundaria que participan en este proyecto. A continuación se ofrecen los resultados relativos a las distintas dimensiones objeto de análisis.

3. 1. Metodología

A. Sujetos

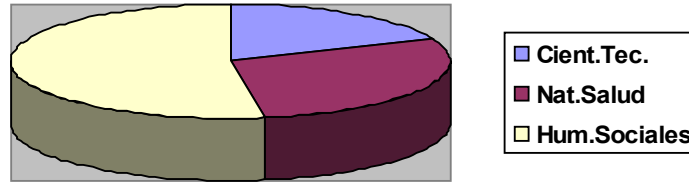
El cuestionario fue cumplimentado por un total de 491 sujetos, de los que el 10'2% cursan sus estudios en el IES el Sobradillo, el 39'9% en el IES Teobaldo Power (ambos del municipio de S/C de Tenerife), y el 50'9% en el IES Tomás Morales de Las Palmas (Figura 1).

Figura 1. Distribución de los sujetos por centro



De ellos, un 60'3% está estudiando en primero, mientras que el 39'7% cursa segundo. Por sexo, el 42'8% son varones, mientras que el 54'0% son mujeres. En cuanto a la modalidad en la que se hallan matriculados, el mayor porcentaje de sujetos se encuadra dentro de la de humanidades y ciencias sociales (52'5%), mientras que el menor porcentaje se halla en la científico-tecnológica (18'5%) (Figura 2).

Figura 2. Distribución de los sujetos por especialidad

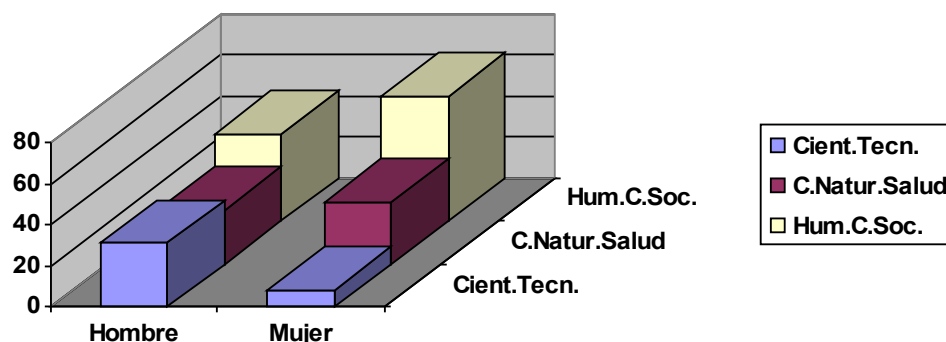


A este respecto, la distribución de la matrícula en cada una de las modalidades por sexo (Tabla 1) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa (Coeficiente de contingencia: 0'28, $p > 0'000$), por la que el alumnado masculino cursa en mayor porcentaje la modalidad Científico-Tecnológica mientras que el alumnado femenino se ubica mayormente en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, lo cual queda reflejado en la figura 3; una distribución que a todas luces condiciona la elección de futuros estudios de los alumnos y alumnas.

Tabla 1. Distribución del alumnado en función del sexo y la modalidad de estudios

Sexo	Modalidad		
	Científico-Tecnológica	C. Naturaleza y Salud	Humanidades y Ciencias Sociales
Hombre	31'4%	26'2%	42'4%
Mujer	8'7%	30'2%	61'1%

Figura 3. Representación gráfica de la distribución de la matrícula por modalidades según sexo



B. Instrumento

Con el objeto de obtener información sobre las dimensiones objetos de estudio se diseñó un cuestionario formado por 24 ítems, mayormente de elección múltiple, en los que se abordan cuestiones relativas a la información, actitudes, expectativas y demandas del alumnado de los citados centros en relación a su rendimiento académico, la toma de decisiones al finalizar el Bachillerato y el desarrollo de las tutorías.

El número de indicadores seleccionados para las dimensiones de información y los ítems en los que se ubicaron se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de indicadores e ítems del cuestionario para cada dimensión de información

<i>Dimensiones de información</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>
Características personales y académicas	5	1,2,3,4,5
Valoración del propio rendimiento académico	7	6,7,8,9,10,11,12
Expectativas académico-laborales	25	13,14,15,16,17,18,21
Información respecto a la toma de decisiones	18	19
Demandas de información para la toma de decisiones	17	20
Valoración de las tutorías	10	21
Demandas respecto al desarrollo de las tutorías	18	22,23

3.2. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios comprende: estadísticos descriptivos para cada una de las variables analizadas (frecuencias, porcentajes, medidas de centralización, dispersión, etc), tablas de contingencia y coeficientes de correlación (Chi cuadrado, Contingencia). Dichos análisis fueron realizados a través del programa SPSS.12 win.

3.3. Procedimiento

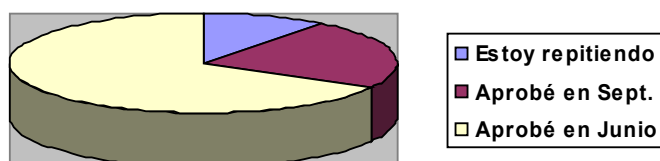
Los cuestionarios fueron distribuidos en los tres centros a través de sus orientadores y aplicados en cada grupo de alumnos por sus correspondientes tutores en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

3.4. Resultados

A. Relativos a las características académicas de los sujetos

Como se puede observar en la figura 4, la mayoría de los alumnos señala haber aprobado el curso anterior en junio (80'2%); un 7'2% lo superó en septiembre, mientras que un 12'6% no logró promocionar de curso.

Figura 4. Distribución de los sujetos en función de la promoción de curso



En lo que se refiere a las calificaciones que obtuvieron en el curso pasado, más del 50% del alumnado afirma haber obtenido una mayoría de “Bien” o de “Notables” (Tabla 3), siendo una minoría el alumnado que obtuvo mayoría de suspensos (8'4%).

Tabla 3. Distribución del alumnado según las calificaciones que obtuvo el curso pasado

<i>Calificaciones</i>	<i>Mayoría suspensos</i>	<i>Mayoría aprobados</i>	<i>Mayoría Bien</i>	<i>Mayoría Notables</i>	<i>Mayoría Sobresalientes</i>
Porcentaje de alumnos	8'4%	20'0%	31'3%	27'8%	12'5%

B. Relativos a la valoración que el alumnado hace de su rendimiento académico

Por lo que se refiere a la valoración que los sujetos hacen de su rendimiento académico, una décima parte de los mismos considera que, en comparación con sus amigos o compañeros de clase, se encuentran “por debajo de la mayoría” (Tablas 4 y 5), mientras que en torno a un 20% estima que se halla por “encima de la mayoría”

Tabla 4. Valoración del rendimiento académico en comparación con los mejores amigos

<i>Valoración</i>	<i>Soy el peor</i>	<i>Por debajo de la mayoría</i>	<i>Soy como la mayoría</i>	<i>Por encima de la mayoría</i>	<i>Soy el mejor</i>
Porcentaje de alumnos	1'2%	8'6%	71'4%	16'9%	1'8%

Tabla 5. Valoración del rendimiento académico en comparación con los compañeros de clase

<i>Valoración</i>	<i>Estoy entre los peores</i>	<i>Por debajo de la mayoría</i>	<i>Soy como la mayoría</i>	<i>Por encima de la mayoría</i>	<i>Estoy entre los mejores</i>
Porcentaje de alumnos	1'2%	9'4%	68'6%	14'3%	6'5%

Parecidos resultados se advierten cuando se les pregunta sobre su rendimiento en el caso de presentarse a la Prueba de Acceso a la Universidad (Tabla 6). En este caso mientras un 13% de los sujetos señala que sus calificaciones estarían por debajo de la mayoría, otro 13% considera que sus notas se situarían por debajo de la mayoría.

Tabla 6. Valoración del rendimiento en la Prueba de Acceso a la Universidad

<i>Valoración</i>	<i>Entre los peores</i>	<i>Por debajo de la mayoría</i>	<i>Entre la mayoría</i>	<i>Por encima de la mayoría</i>	<i>Entre los mejores</i>
Porcentaje de alumnos	3'3%	10'6%	72'0%	12'9%	1'2%

Un porcentaje ligeramente superior de respuestas negativas se produce cuando se les pregunta si creen que podrían cursar estudios en la Universidad y si serían capaces de terminarlos (Tablas 7 y 8).

Tabla 7. Tener capacidad para cursar estudios en la Universidad

<i>Valoración</i>	<i>No, con toda seguridad</i>	<i>Probablemente no</i>	<i>No estoy seguro</i>	<i>Si, con bastante seguridad</i>	<i>Si, con toda seguridad</i>
Porcentaje de alumnos	0'8%	3'9%	31'0%	41'6%	22'7%

Tabla 8. Tener capacidad para terminar estudios en la Universidad

<i>Valoración</i>	<i>No los terminaría</i>	<i>Es poco probable</i>	<i>No estoy seguro</i>	<i>Es bastante probable</i>	<i>Es muy probable</i>
Porcentaje de alumnos	1'2%	5'5%	26'7%	39'8%	26'7%

En ambos casos, como queda reflejado en las figuras 5 y 6, una tercera parte del alumnado señala que no está seguro de estar capacitado para cursar o terminar estudios universitarios, o lo considera poco probable. Si bien la mayoría de sujetos se valora positivamente al respecto, el hecho de que un 35% evalúe negativamente sus capacidades ha de ser tenido en cuenta, por cuanto va a constituir un criterio importante a la hora de llevar a cabo la toma de decisiones al final del Bachillerato.

Figura 5. Tener capacidad para *cursar* estudios universitarios

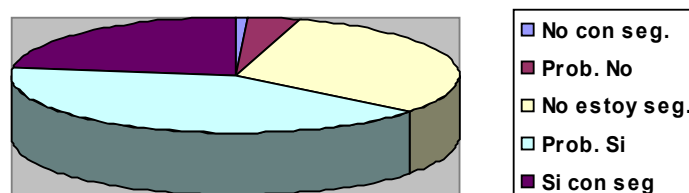
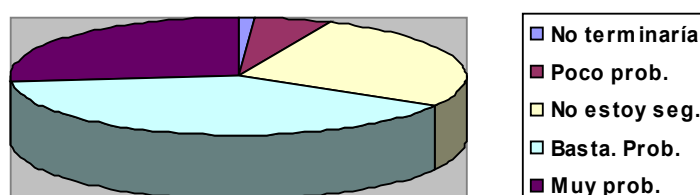


Figura 6. Tener capacidad para *terminar* estudios en la Universidad



A la hora de valorar su trabajo en el Instituto, sólo un 7% hace una valoración negativa del mismo, mientras el 16% se sitúa por encima de la mayoría (Tabla 9).

Tabla 9. Valoración del trabajo que realizan en el Instituto

Valoración	Muy inferior al de la mayoría	Inferior al de la mayoría	Como el de la mayoría	Superior al de la mayoría	Muy superior al de la mayoría
Porcentaje de alumnos	0'6%	6'9%	75'7%	16'3%	0'4%

Finalmente, por lo que se refiere a las notas que son capaces de obtener, los sujetos consideran mayormente que éstas se sitúan entre “Notable” y “Bien”. Sólo el 1% señala que sus notas son en su mayoría suspensos (Tabla 10).

Tabla 10. Calificaciones que son capaces de obtener

<i>Valoración</i>	<i>Mayoría Suspendo</i>	<i>Mayoría aprobado</i>	<i>Mayoría Bien</i>	<i>Mayoría Notable</i>	<i>Mayoría Sobresaliente</i>
Porcentaje de alumnos	1'0%	19'2%	44'9%	31'0%	3'9%

En resumen, a la hora de valorar su rendimiento y sus posibilidades académicas, los sujetos consideran que se sitúan entre la mayoría; algo menos de una cuarta parte hace una baja valoración de sí mismos, mientras que otra cuarta parte mantiene una muy alta valoración de su trayectoria académica.

C. Relativos a la decisión que piensan tomar cuando finalicen el Bachillerato

La mayoría de los sujetos señala que cuando finalicen sus estudios de Bachillerato va a cursar una carrera universitaria (Tabla 11). Sólo un 15% de los mismos piensa realizar algún Ciclo Formativo de Grado Superior.

Tabla 11. Tener capacidad para cursar estudios en la Universidad

<i>Valoración</i>	<i>Nada</i>	<i>No sé</i>	<i>Cursos Perf.</i>	<i>Trabajar</i>	<i>Estudios Universidad</i>	<i>Estudios Ciclos F.G.S.</i>	<i>Otros</i>
Porcentaje de alumnos	0'2%	6'6%	0'6%	1'4%	72'5%	15'5%	3'1%

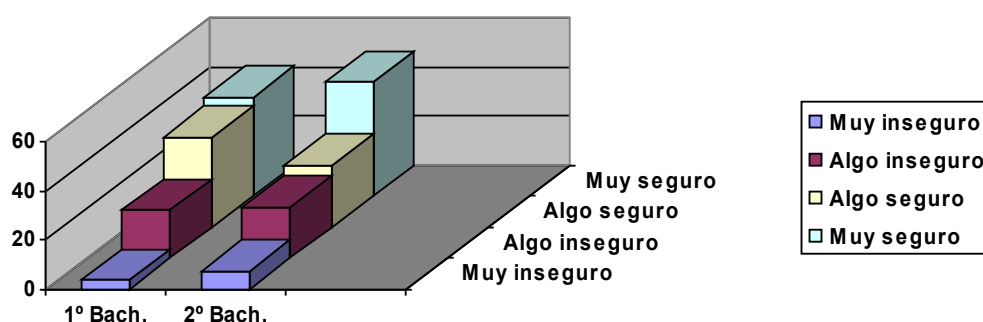
En cuanto a la firmeza con la que se toma dicha decisión, se debe destacar el hecho de que sólo un 42% de los sujetos afirman sentirse muy seguros (Tabla 12). El resto del alumnado da señales de no estar plenamente convencido de la decisión a tomar.

Tabla 12. Seguridad en la decisión a tomar al finalizar el Bachillerato

Valoración		<i>Muy Inseguro</i>	<i>Algo Inseguro</i>	<i>Algo Seguro</i>	<i>Muy Seguro</i>
Porcentaje de alumnos		5'2%	20'0%	32'2%	42'7%

Esta situación se da tanto entre el alumnado que cursa primero como entre el que cursa segundo, no observándose diferencias entre ellos (Figura 7).

Figura 7. Seguridad de la decisión a tomar al final del Bachillerato según curso



Las carreras elegidas mayormente en primera opción por quienes han decidido realizar estudios universitarios difieren según la especialidad cursada (Tabla 13).

Tabla 13. Carreras elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de sujetos dentro de cada especialidad

<i>Carrera elegida en primera opción</i>	<i>Especialidad</i>		
	<i>Científico Tecnológica</i>	<i>Ciencias de la Naturaleza y la Salud</i>	<i>Humanidades y Ciencias Sociales</i>
Arquitectura	10'3%	1'7%	0%
Ingenierías	32'4%	1'7%	0%
Informática	19'1%	5'0%	0%
Medicina	1'5%	21'0%	2'4%
Enfermería	0%	16'0%	0%
Biología	1'5%	6'7%	0%
Psicología	1'5%	2'5%	15'2%
Periodismo	0%	0%	12'1%
Magisterio	1'5%	0'8%	10'9%
Empresariales/ADE	2'9%	5'0%	11'5%
Derecho	0%	0'8%	12'7%

Algunas de dichas carreras son elegidas por sujetos que cursan diferentes especialidades, pero la realidad es que la toma de decisiones relativa a los estudios universitarios está claramente asociada con el tipo de estudios realizados durante el bachillerato (Coef. Contingencia: 0'74, $p < 0.000$). Debemos señalar que en total son 65 las carreras señaladas en primera opción por los sujetos.

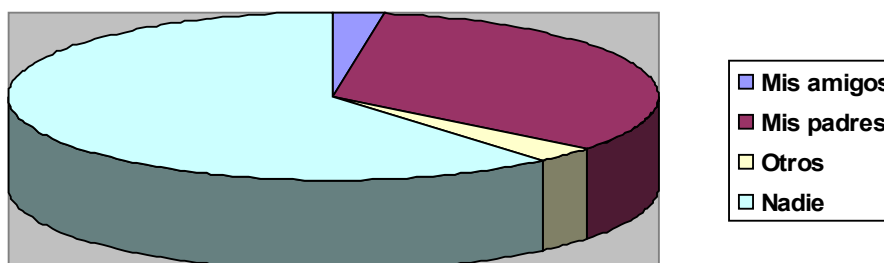
Las especialidades elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de los alumnos que piensan cursar Ciclos Formativos de Grado Superior son: informática, secretaría/administración de empresas, auxiliar de enfermería e imagen y sonido (Tabla 14). En este caso, fueron 25 las especialidades señaladas por los 74 alumnos que tienen decidido hacer Ciclos Formativos de Grado Superior.

Tabla 14. Especialidades de Ciclos formativos de Grado Superior elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de sujetos

<i>Especialidad</i>	<i>Infórmatica</i>	<i>Secretariado Administ. empresas</i>	<i>Auxiliar. Enfermería</i>	<i>Educación Infantil. Pueric.</i>	<i>Imagen y sonido</i>
Porcentaje de alumnos	20'3%	19'0%	8'1%	6'8%	6'8%

A la hora de tomar una decisión, la mayoría de los sujetos afirman que no han sido ayudados por nadie en especial (61'1%). Sin embargo no debemos dejar de señalar el hecho de que un 33'2% del alumnado afirma que sus padres han contribuido de alguna manera a dicha toma de decisiones (Figura 8).

Figura 8. Personas que han ayudado a los sujetos a tomar una decisión



Los motivos que los sujetos señalan mayormente para justificar su decisión son: que se corresponde con lo que les gusta, tener capacidad para ello y para hacer algo de lo que sentirse orgulloso. En menor medida se cita “para encontrar trabajo pronto”, “para ganar mucho dinero” y “para ser útil a los demás” (Tabla 15).

Tabla 15. Motivo de la decisión que se toma al final del Bachillerato

<i>Motivo</i>	<i>Porque me gusta</i>	<i>Hacer algo de lo que me sienta orgulloso</i>	<i>Tengo capacidad para ello</i>
Porcentaje de alumnos	82'6%	44'5%	40'0%

<i>Motivo</i>	<i>Ganar mucho dinero</i>	<i>Ser útil a los demás</i>	<i>Encontrar trabajo pronto</i>
Porcentaje de alumnos	22'8%	22'8%	17'0%

En relación a la toma de decisiones, debemos señalar también el hecho de que se han observado asociaciones significativas entre las valoraciones que los sujetos hacen de su rendimiento académico y el optar por carreras Universitarias o por especialidades de Ciclos Formativos de Grado Superior (Tablas 16, 17, 18, 19).

Tabla 16. Distribución de la valoración del rendimiento académico (en comparación con los compañeros de clase) y el tipo de decisión que se toma al final del Bachillerato

<i>Opción elegida</i>	<i>Valoración</i>				
	<i>Estoy entre los peores</i>	<i>Por debajo de la mayoría</i>	<i>Soy como la mayoría</i>	<i>Por encima de la mayoría</i>	<i>Estoy entre los mejores</i>
Universidad	16'7%	45'5%	70'7%	91'4%	100%
Ciclos F.G.S.	50'0%	43'2%	15'4%	2'9%	0'0%
Otros	33'3%	11'3%	13'9%	5'7%	0'0%

(C.Contingencia: 0'373, $p < 0'000$)

Tabla 17. Distribución de la valoración del rendimiento en la Prueba de Acceso a la Universidad y la decisión que se toma al final del Bachillerato

<i>Opción elegida</i>	<i>Valoración</i>				
	<i>Entre los peores</i>	<i>Por debajo de la mayoría</i>	<i>Entre la mayoría</i>	<i>Por encima de la mayoría</i>	<i>Entre los mejores</i>
Universidad	6'7%	31'4%	77'9%	90'5%	100%
Ciclos F.G.S.	66'7%	45'1%	11'2%	4'8%	0'0%
Otros	26'6%	23'5%	10'9%	4'7%	0'0%

(C.Contingencia: 0'448, $p<0'000$)

Tabla 18. Distribución de la valoración de la capacidad para cursar estudios en la Universidad y la decisión que se toma al final del Bachillerato

<i>Opción elegida</i>	<i>Valoración</i>				
	<i>No, con toda seguridad</i>	<i>Probablemente no</i>	<i>No estoy seguro</i>	<i>Si, con bastante seguridad</i>	<i>Si, con toda seguridad</i>
Universidad	0'0%	5'6%	46'3%	88'7%	91'8%
Ciclos F.G.S.	100%	44'4%	32'7%	4'9%	4'5%
Otros	0'0%	50'0%	21'0%	6'4%	3'7%

(C.Contingencia: 0'535, $p<0'000$)

Tabla 19. Distribución de la valoración de la capacidad para terminar estudios en la Universidad y la decisión que se toma al final del Bachillerato

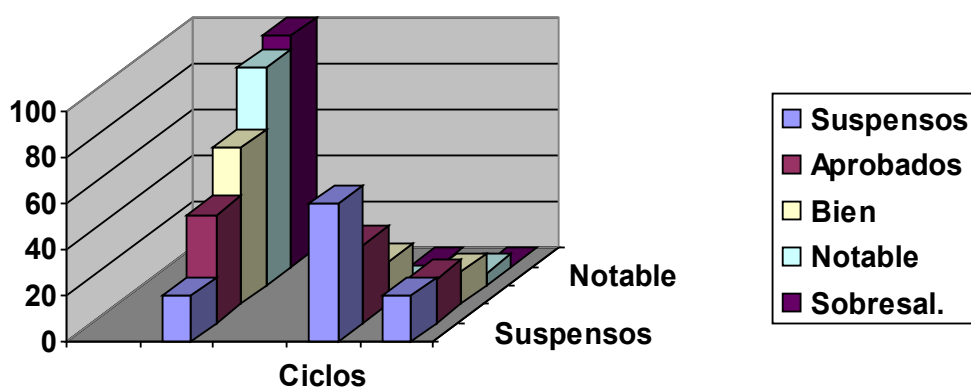
<i>Opción elegida</i>	<i>Valoración</i>				
	<i>No los terminaría</i>	<i>Es poco probable</i>	<i>No estoy seguro</i>	<i>Es bastante probable</i>	<i>Es muy probable</i>
Universidad	0'0%	3'8%	47'3%	87'5%	93'1%
Ciclos F.G.S.	83'3%	53'8%	30'2%	5'2%	5'4%
Otros	16'7%	42'4%	22'5%	7'3%	1'5%

(Coeficiente Contingencia: 0'548, $p<0'000$)

Estos resultados ponen de manifiesto que a medida que los sujetos valoran peor su rendimiento, optan en un mayor porcentaje por cursar Ciclos Formativos de Grado Superior, mientras que cuando lo valoran de manera más positiva eligen en mayor medida estudiar carreras universitarias. Conforme a ello, podemos afirmar que el autoconcepto configurado sobre las cualidades académicas percibidas, es un referente

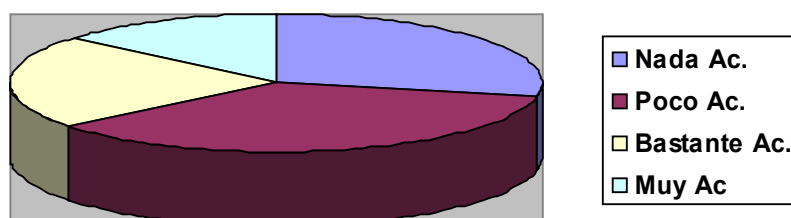
importante para la decisión que deben tomar al finalizar sus estudios de Bachillerato. Estas consideraciones quedan reflejadas en la Figura 9 donde se representa la distribución del tipo de calificaciones que los sujetos creen que son capaces de obtener y la opción elegida al final del Bachillerato (variables entre las que se obtuvo un coeficiente de contingencia de 0'454 y un nivel de significación de $p < 0'000$).

Figura 9. Distribución del tipo de calificaciones que los sujetos creen que son capaces de obtener y la opción elegida al final del Bachillerato



Por otra parte, de acuerdo con los resultados comentados hasta ahora, el 64 '1% de los sujetos se muestra poco o nada de acuerdo con la afirmación de que le cuesta tomar una decisión por sí mismo respecto a su futuro académico-profesional (Figura 10). De hecho más de la mitad de los mismos considera que en la toma de su decisión no ha intervenido nadie en especial.

Figura 10. Distribución del grado de acuerdo con la afirmación “me cuesta tomar por mí mismo una decisión sobre mi futuro académico-profesional”



La seguridad que la mayoría de los sujetos presentan respecto a la decisión que toman al finalizar el Bachillerato, va acompañada por una preocupación mayoritaria respecto al hecho de tener que enfrentarse a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) (Tabla 20)

Tabla 20. Grado de acuerdo con la afirmación “me preocupa enfrentarme a la PAU”

Porcentaje de alumnos	Nada Acuerdo	Poco Acuerdo	Bastante Acuerdo	Muy Acuerdo
	8'1%	23'4%	43'3%	25'3%

D. Relativos a la información académico-laboral que posee el alumnado

En cuanto al grado de información que el alumnado tiene sobre temas de índole académico-laboral, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que más de un 60% de los sujetos señalan su desconocimiento sobre cuestiones como: los trabajos y exámenes que se llevan a cabo en la Universidad, las materias que se imparten en las carreras, la documentación que se necesita para formalizar la matrícula en los futuros estudios, los programas de intercambio universitario, o los estudios que se pueden realizar en el extranjero (Tabla 18).

Es llamativo el hecho de que a un 75% de los alumnos les falte información sobre los cupos de admisión en las carreras universitarias, lo cual puede llevar a optar por estudios para los cuales no se tiene la puntuación media necesaria. Por otro lado, es explicable que el 67% carezca de información sobre las especialidades de Ciclos Formativos de Grado Superior, ya que la gran mayoría de los sujetos aspira a cursar estudios universitarios, por lo que no se preocupan por el tema.

Otro tanto ocurre con cuestiones de índole sociolaboral: un mayor porcentaje del alumnado señala su falta de conocimiento sobre los requisitos para ejercer determinadas profesiones, las exigencias del mercado laboral actual, los centros que ofrecen información profesional o las formas de buscar trabajo.

Tabla 21. Grado en que el alumnado dispone de información académico-laboral

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
Alternativas que puedo realizar al final del Bachillerato	1'8%	29'5%	50'8%	17'8%
Trabajos y exámenes que se hacen en la Universidad	22'5%	53'2%	19'2%	5'1%
Elaboración de un curriculum para buscar trabajo	18'7%	39'0%	29'5%	12'9%
Requisitos para ejercer determinadas profesiones	19'3%	56'1%	19'9%	4'7%
Exigencias del mercado laboral actual	17'0%	49'2%	28'3%	5'5%
Cupos en los centros universitarios	26'1%	48'0%	21'3%	4'6%
Materias que se imparten en las carreras	15'2%	48'0%	30'5%	6'4%
Universidades donde se imparten las carreras	11'1%	34'3%	43'5%	11'1%
Programas de intercambio universitario	45'0%	45'2%	7'6%	2'3%
Estudios en el extranjero	44'9%	42'7%	9'3%	3'1%
Relaciones características personales-profesiones	13'8%	34'5%	38'4%	13'3%
Características de la PAU	7'4%	31'6%	45'1%	16'0%
Profesiones con futuro	6'1%	36'7%	43'9%	13'3%
Recursos informáticos para búsqueda de información	9'5%	34'6%	39'3%	16'7%
Especialidades de Ciclos Formativos G.S.	20'5%	47'0%	27'1%	5'3%
Centros que ofrecen información profesional	40'4%	50'0%	8'0%	1'6%
Formas de buscar trabajo	17'1%	47'8%	27'2%	7'8%
Documentación para matrícula en futuros estudios	23'5%	49'1%	24'3%	3'1%

Frente a ello, los sujetos señalan en mayor medida sentirse informados sobre temas como: las características de la PAU, las alternativas que se pueden realizar al final del Bachillerato y las profesiones con futuro. Por lo que respecta a cuestiones como la elaboración del currículum para buscar trabajo, las universidades donde se imparten las carreras, las relaciones entre las características personales y las de las profesiones que gustan, o los recursos informáticos para la búsqueda de información profesional, los sujetos se dividen al 50% entre quienes tienen escasa o bastante información.

En general no se observa diferencias en el grado de información en función del curso. Sólo para los temas de cupos en centros universitarios, universidades en las que se imparten las carreras, características de la PAU y búsqueda de información sociolaboral mediante recursos informáticos, se ha advertido que el porcentaje de sujetos informados en segundo es ligeramente superior al de primero.

Por lo que se refiere a los temas sobre los que el alumnado desea ser informado, los resultados obtenidos reflejan que entre un 45-60% de los sujetos señala como cuestiones principales: “trabajos y exámenes que se hacen en la Universidad”, “requisitos para ejercer determinadas profesiones”, “exigencias del mercado laboral actual”, “materias que se imparten en las carreras”, “características de la PAU”, “profesiones con futuro”, “Universidades donde se imparten las carreras” y “relaciones entre características personales y características de las profesiones que les gustan” (Tabla 19). Ello pone de manifiesto que el alumnado se preocupa fundamentalmente por cuestiones relacionadas con la decisión académico-laboral que tienen en mente y que les pueden ayudar a determinar la validez de la opción que eligen.

Nos llama la atención que el alumnado no considere prioritario el tema de “los cupos en las carreras universitarias”, dada la carencia de información manifestada al respecto y su importancia a la hora de valorar las posibilidades personales para cursar una determinada carrera.

Más explicable es que el alumnado no estime necesario que en las tutorías se traten temas como: “la elaboración de un curriculum”, “los centros de información profesional”, “las formas de buscar trabajo”, “los recursos informáticos de búsqueda de información sociolaboral”, dado que son temas que a corto plazo no van a serles de utilidad o de aplicación inmediata, ya que la mayoría tiene en mente seguir realizando estudios. Asimismo la disponibilidad personal de acceso a los recursos informáticos de búsqueda de información académico-laboral, podría justificar la escasa demanda que se hace de dicho tema.

El hecho de que tampoco se demande obtener información sobre “los programas de intercambio” y “los estudios en el extranjero”, se debería a que el alumnado piensa mayormente realizar sus estudios dentro del ámbito nacional.

E. Relativos a la valoración de las tutorías

A la hora de valorar las tutorías el alumnado distingue entre lo que deberían ser y la forma en que se desarrollan (Tabla 20). Más de un 60% de los sujetos no creen que sean una pérdida de tiempo, consideran que son un buen medio para resolver problemas y que son necesarias; lo cual pone de manifiesto que el alumnado estima indispensable el desarrollo de las sesiones de tutoría.

Tabla 22. Temas académico- laborales sobre los que el alumnado desea ser informado

	<i>No lo señalan</i>	<i>Puestos 1-3</i>	<i>Puestos 4-7</i>
Trabajos y exámenes realizados en la Universidad	39'8%	30'9%	29'3%
Elaboración de un curriculum para buscar trabajo	59'3%	19'7%	21'0%
Requisitos para ejercer determinadas profesiones	47'7%	23'6%	28'7%
Exigencias del mercado laboral actual	46'0%	21'7%	32'3%
Cupos en los centros universitarios	61'4%	15'8%	22'8%
Materias que se imparten en las carreras	42'7%	28'7%	28'6%
Universidades donde se imparten las carreras	53'3%	20'7%	26'0%
Programas de intercambio universitario	78'4%	7'9%	13'7%
Estudios en el extranjero	65'5%	13'8%	20'7%
Relaciones características personales-profesiones	54'0%	22'5%	23'5%
Características de la PAU	45'4%	27'9%	26'7%
Profesiones con futuro	38'5%	27'5%	34'0%
Recursos informáticos de búsqueda de información	84'7%	2'5%	12'8%
Especialidades de Ciclos Formativos G.S.	72'0%	13'1%	14'9%
Centros que ofrecen información profesional	83'2%	4'6%	12'2%
Formas de buscar trabajo	59'2%	11'4%	29'4%
Documentación para matrícula en futuros estudios	68'5%	8'5%	23'0%

Tabla 23. Valoración de las tutorías

<i>LAS TUTORÍAS</i>	<i>Nada Acuerdo</i>	<i>Poco Acuerdo</i>	<i>Bastante Acuerdo</i>	<i>Muy Acuerdo</i>
Son atractivas	37'4%	42'6%	18'5%	1'5%
Son necesarias	15'8%	26'6%	42'6%	15'0%
Son un buen medio para resolver problemas	12'7%	26'1%	43'8%	17'4%
Tratan temas que me preocupan	24'0%	43'2%	27'6%	5'2%
Aclaran relación caract. personales-profesionales	35'8%	43'2%	16'8%	4'2%
Aclaran dudas	26'8%	38'7%	29'1%	5'4%
Son participativas	23'3%	36'2%	33'8%	6'7%
Motivan a buscar información	31'8%	39'5%	23'8%	4'8%
Tienen en cuenta nuestra opinión	15'4%	32'2%	34'0%	18'5%
Son una pérdida de tiempo	26'1%	38'0%	21'5%	14'4%

Sin embargo, cuando lo que se valora es la forma en que se están llevando a cabo más del 70% de los sujetos no consideran que sean atractivas, traten temas que les preocupen, aclaren la relación entre sus características y las de las profesiones que les gustan, aclaren sus dudas o les motiven a buscar información. Si a esto se añade que un 50% muestre su desacuerdo con que sean participativas y que tengan en cuenta su opinión, la conclusión es la de que para una mayoría del alumnado el desarrollo de las tutorías no está respondiendo a las expectativas que tienen puestas en ellas. Si bien una tercera parte de los sujetos valora positivamente sus sesiones de tutoría, el amplio porcentaje de quienes hacen una valoración negativa nos lleva a plantear la urgente necesidad de realizar cambios en el desarrollo de dichas sesiones.

A este respecto, más del 70 % de los sujetos señala la necesidad de que en las tutorías intervengan profesionales, participen alumnos y profesores universitarios, se realicen visitas a centros de trabajo, se cumplimenten cuestionarios y se empleen las nuevas tecnologías (Tabla 21).

Tabla 24. Actividades demandadas en el desarrollo de las tutorías

<i>ES NECESARIO QUE</i>	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
El alumnado recoja información	12'2%	37'5%	38'6%	11'7%
Las actividades se desarrollen en pequeños grupos	14'4%	37'7%	37'7%	10'2%
Se empleen nuevas tecnologías	7'9%	20'3%	42'9%	28'9%
Se realicen visitas a centros de trabajo	6'9%	11'5%	33'1%	48'5%
Haya charlas informativas con profesionales	5'5%	9'8%	32'0%	52'7%
Se cumplimenten cuestionarios	12'1%	21'9%	40'4%	25'6%
Se amplíe el número de horas	28'5%	29'4%	20'4%	21'7%
El tutor seleccione los temas	34'4%	44'1%	15'2%	6'3%
Intervengan alumnos de la Universidad	6'0%	15'2%	40'5%	38'3%
Intervengan profesores de la Universidad	6'2%	10'2%	40'5%	43'0%
Intervengan los padres	49'6%	34'8%	12'1%	3'5%

Las opiniones se dividen al 50% en cuanto a la necesidad de trabajar en pequeños grupos, de que el alumnado tenga que buscar información o de que se amplíe el número de horas. Por el contrario, una mayoría considera necesario que los padres intervengan en las sesiones de tutoría o que el tutor sea quien determine lo que se aborde en las mismas.

De acuerdo con estos resultados, es evidente que el alumnado demanda obtener información académica y laboral a través de profesionales o de las nuevas tecnologías de la información, que faciliten aclarar las dudas y carencias que tienen al respecto. La solicitud de cumplimentar cuestionarios podría explicarse en función de la necesidad de

llevar a cabo un análisis comparativo de las características personales y de las profesiones que gustan para determinar la idoneidad de las decisiones tomadas. Se demanda asimismo una mayor intervención en el desarrollo de las tutorías: el hecho de que una parte de los sujetos considere que no se tienen en cuenta sus opiniones y dudas podría estar detrás del deseo de que no sea el tutor quien programe unilateralmente las actividades de tutoría.

Tales consideraciones quedan reflejadas en la finalidad que el alumnado otorga a las sesiones de tutoría. La mayoría de los sujetos considera que la tutoría tiene como objetivo resolver los problemas y ayudar a analizar la información necesaria para la toma de decisiones académico-laborales al final del Bachillerato (Tabla 22). Descartan por tanto su utilización para realizar actividades ajenas a su cometido ("estudiar otras asignaturas") o como hora lúdica ("para entretenerme").

Tabla 25. Finalidad de las sesiones de tutoría

<i>ES UNA HORA PARA:</i>	<i>Que se me escuche y preste atención</i>	<i>Entretenerme y pasarlo bien</i>	<i>Estudiar otras asignaturas</i>
Porcentaje de alumnos	38'3%	11'8%	17'7%

<i>ES UNA HORA PARA:</i>	<i>Para resolver mis problemas y necesidades</i>	<i>Descubrir mi falta de información académico- laboral</i>	<i>Para trabajar sobre la información que necesito</i>
Porcentaje de alumnos	68'2%	66'1%	67'8%

El sentido práctico que los alumnos conceden a las tutorías queda confirmado al señalar el 96'4% de los mismos que las sesiones no sirven para perder el tiempo. Por tanto, los sujetos apuestan por una tutoría que atienda a sus necesidades reales de información para la toma de decisiones, que les ayude a clarificar sus dudas y problemas en relación a cuestiones académico-laborales; cuestiones que desde su punto de vista llenan de contenido y significado a sus sesiones.

En definitiva, de los resultados de este estudio podemos *colegir* que:

- La mayoría de los alumnos se plantean la alternativa de continuar sus estudio en la Universidad. La elección de estudios tiene un componente de género al situarse los

varones mayormente en la especialidad científico-tecnológica y las mujeres en la de humanidades y ciencias sociales.

- La toma de decisiones está fundamentada en criterios personales como sus gustos, la propia capacidad o la necesidad de hacer algo de lo que sentirse orgulloso. La valoración de la capacidad académica está asociada con la elección de estudios universitarios o de Ciclos Formativos de Grado Superior.
- Los sujetos se sienten mayormente seguros respecto a la alternativa académica profesional que eligen; sin embargo, su elección esta basada más en deseos personales u orientaciones paternas que en un adecuado análisis de las propias características y de los requisitos de los estudios y profesiones. Ello conduce a pensar que, en muchos casos, la toma de decisiones adolece de rigor y de sopesar las posibilidades reales de cada alumno.
- Se observa graves carencias de información en el alumnado sobre cuestiones relativas a su futuro académico y profesional. Esta falta de información redundará en una inadecuada toma de decisiones, por lo que se hace necesario estructurar en la tutoría un programa que facilite al alumnado analizar temas como las exigencias del mercado laboral, los trabajos y exámenes que se hacen en la Universidad, los requisitos para ejercer determinadas profesiones, materias que se imparten en las carreras, características de la PAU, profesiones con futuro, Universidades donde se imparten las carreras y relaciones entre características personales y características de las profesiones que les gustan.
- Los alumnos no hacen una valoración positiva del desarrollo de la tutoría. Ello está motivado por la disfuncionalidad entre lo que ellos demandan y lo que la tutoría les ofrece. En concreto, para los sujetos la tutoría ha de ser una hora para resolver problemas y dudas, detectar falta de información y trabajar la información que se necesita para el futuro académico y laboral. Frente a ello se considera que las tutorías no ayudan a ver la relación entre las características personales y las de las profesiones que gustan, no aclaran dudas sobre el futuro académico y laboral, o no tratan temas que preocupan.
- El alumnado demanda una tutoría práctica que atienda a sus necesidades. De hecho estiman que son necesarias para una adecuada toma de decisiones, señalando que no pueden ser empleadas para otros fines que no sean el examen de la información que necesitan para configurar sus opciones académicas y profesionales.

- Las demandas en cuanto a las actividades a desarrollar en las tutorías se centran fundamentalmente en las obtención de información a través de fuentes directas (profesionales) o de las nuevas tecnologías de la información. También constituye una exigencia el que las informaciones que se trabajen partan de las necesidades del alumnado y no las determine únicamente el tutor. La cumplimentación de cuestionarios que permita examinar y clarificar las características personales en relación a las exigencias de estudios y profesiones es requerida igualmente (posiblemente por el alto grado de desinformación detectado al respecto).

4. Conclusiones provisionales para seguir reflexionando

La educación, entendida en un sentido amplio, ha de preparar a los jóvenes para el proceso de transición académica y sociolaboral, pero también para el tiempo de espera antes de que se produzca la inserción profesional y para los periodos de desempleo entre una ocupación y otra.

El proceso de transición puede ser realizado básicamente de dos maneras: precipitadamente y sin elementos de juicio suficientes para una adecuada toma de decisiones, o pausadamente a través de un complejo juego de evaluación de posibilidades, en donde cada persona decide qué proyecto de vida quiere y puede desarrollar dentro de las actuales circunstancias. La institucionalización de la orientación, y su inclusión dentro del Proyecto Educativo del Centro, es una fórmula que si se realiza de manera correcta, puede facilitar la igualdad de oportunidades en un mundo que se muestra básicamente desigual. (Santana Vega, 2003; Martínez Bonafé, 1992).

Aunque la escuela actualmente está en disposición de garantizar la *igualdad formal*, ya que aparentemente la igualdad de trato regula la vida en las aulas, no siempre fue así (Fernández Enguita, 1999); tendríamos que seguir trabajando para que dicha igualdad pudiera ser real y no sólo afectara a las "formas". Que los alumnos puedan estar escolarizados hasta los 16 años, no quiere decir que el comportamiento de la institución escolar sea equitativo (dé a cada uno lo que le corresponde) y sus potenciales beneficios alcance por igual a todos. La realidad se empecina en mostrarnos una y otra vez que las diferencias de cuna traspasan los muros de la escuela. Cuando llega el momento de acceder al mercado laboral las diferencias son igualmente perceptibles: no todos gozan de un círculo de relaciones influyentes que les faciliten su transición a la vida activa.

Uno de los objetivos que la LOGSE estimaba esencial para la educación obligatoria era la necesidad de que el alumnado “aprendiera para la vida”; pero para alcanzar esta meta es imprescindible que la institución escolar oferte una orientación psicopedagógica de calidad. Los saberes, habilidades, destrezas, actitudes, normas y valores adquiridos por el alumnado habrán de convertirse en su “pasaporte para la vida” (utilizando la terminología de la Comisión sobre *Educación para el siglo XXI* convocada por la UNESCO en 1996 y presidida por Delors).

Además, si deseamos alcanzar el objetivo de educar para la vida, tendremos que saber en qué espacio vital se moverán los jóvenes que *habitarán en la mansión del futuro*. Un hecho parece claro: educar para la incertidumbre, educar para la iniciativa (aprender a emprender), educar para la movilidad sociolaboral, han de ser temas tratados desde el marco de la escuela. Por todo ello es necesario *repensar la educación y la orientación* para atender a los nuevos requerimientos de la sociedad postmoderna (Pérez Gómez, 1998; Torres, 1994; Santana Vega, 2001a); asimismo habrán de perfilarse la política educativa y social para atender a jóvenes y mujeres por estar inmersos en situaciones de desventaja (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 1999; Medina y Domínguez, 1999; Santana Vega, 2002).

Al profesorado y a los equipos psicopedagógicos les queda trasladar a la realidad una de las ideas más aplaudidas de la LOGSE, y que ha gozado de amplia aceptación entre la comunidad educativa, esto es, *ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les rodea*. Pero para ello se requiere realizar una lectura amplia de la realidad, que permita descifrar las coordenadas culturales, socioeconómicas y políticas sobre las cuales se mueve y se construye lo que se ha dado en denominar la *aldea global*⁵. Si somos capaces de lograr que los escolares comprendan las claves culturales del mundo que les rodea, entonces habremos dado un paso de gigante hacia la finalidad última de la Reforma: garantizar los aprendizajes básicos para una participación responsable en una sociedad democrática⁶.

El profesorado y los subsistemas de apoyo a las instituciones escolares (Departamentos de Orientación, Equipos Psicopedagógicos de zona, asesores curriculares

⁵ Para la comprensión del mundo que nos rodea es preciso, como sostiene Torres Santomé (1994: 152), “comprender cómo se elabora, difunde y legitima el conocimiento, de qué manera en la selección, construcción y reconstrucción del conocimiento influyen las perspectivas, experiencias personales, presunciones, prejuicios, marcos de referencia y posiciones de poder”.

⁶ Según Guarro Pallás (2002) una de las novedades más importantes de la reforma LOGSE con respecto a las anteriores, es la incorporación de este tipo de aprendizajes que, en su dimensión individual y grupal, supone: colaborar en actividades grupales, aceptar normas democráticamente establecidas, saber articular objetivos e intereses propios conciliándolos con los del grupo, etc.; y en su dimensión social, requiere apreciar los valores que rigen la vida y la convivencia humana (recogidos en sendos artículos de la Constitución Española) y obrar de acuerdo con ellos.

de los Centros de Profesorado...) no tienen la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad social. Quizá sólo puedan aspirar a adoptar un *enfoque de trabajo sociocrítico*, ser conscientes de la realidad en la que se ven inmersos y sumarse a un modelo de trabajo comunitario. Desde dicho modelo se ha de trabajar en colaboración con otros agentes sociales y, desde la colaboración, se han de idear las estrategias oportunas (de índole política, económica, de intervención con determinados sectores sociales...) que puedan atenuar o paliar la situación de aquellos jóvenes a los que una determinada "estructura socioeconómica y política" ha situado en la incómoda posición de jóvenes en situación de privación cultural y socioeconómica (Santana Vega, 2001b).

Los orientadores del futuro tendrán que estar al tanto del giro que van tomando los acontecimientos culturales, socioeconómicos y políticos. Junto a una amplia formación en el campo de la psicopedagogía habrán de estar atentos a los derroteros por los que transita la humanidad e interpretar las claves de los tiempos. Para orientar no son suficientes los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, es también necesario indagar hacia dónde y hacia qué orientamos. El análisis de la realidad para comprenderla, interpretarla y, si es preciso, subvertirla, forma parte de su actividad profesional (Santana Vega, 2003).

La fórmula preconizada por Parsons del engarce perfecto entre sujeto-puesto de trabajo, muy bien ejemplificada con la analogía "clavijas redondas para agujeros redondos", ha perdido su razón de ser. Ya no basta con establecer un isomorfismo entre las características individuales y las características del puesto de trabajo para alcanzar el pleno desarrollo de los sujetos y un sistema industrial más eficaz.

Ya no es suficiente encauzar la vocación y dar información para conseguir un puesto de trabajo que proporcione la felicidad de "trabajar en lo que a uno le gusta". Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles; pero la complejidad del mercado laboral hace harto difícil la transición a la vida activa. Una vez inmersos en ella, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.

La información en periodos críticos -momentos de transición tanto académica como sociolaboral- se ha mostrado como una estrategia a todas luces inadecuada; si queremos ofrecer una orientación sociolaboral de calidad es necesario integrarla en las distintas áreas curriculares (Santana Vega, 1995; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y González Herrera, 1998; Santana Vega y de Armas Torres, 1998; Santana Vega y Ramos Hernández, 2002; Santana Vega y otros, 2003; Fernández Sierra, 1999).

La orientación sociolaboral está impregnada de eslóganes tales como *Tú decides, Tú eliges, Tu futuro depende de ti, está en tus manos*, etc. A esto se añade toda una suerte de guías, programas informáticos, manuales informativos... con la finalidad de servir de apoyo a los orientadores en su labor de asesoramiento laboral (López y otros, 1999). Sin embargo, y aún siendo de gran valor las diversas fuentes de información y el conocimiento de las cualidades personales, éstas por sí solas no bastan para realizar las labores de orientación.

La realidad económica, laboral, social, familiar y educativa (tanto formal, no formal, como continua) ejercen una impronta poderosa en el acceso al mercado laboral y en el proceso de transición a la vida activa. Ya no es suficiente estar pertrechados del *billete de la formación* (entendida en sentido amplio de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo), porque puede conducir a un "viaje hacia ninguna parte". Ahora los jóvenes han de estar en posesión de diversos billetes, si quieren subir al tren del empleo: el de la formación básica profesional, el billete de los excedentes educativos (conocimiento de un segundo y tercer idioma, conocimientos informáticos, etc.), el billete de las relaciones familiares y de amistad influyentes (que abre muchas puertas en el mercado laboral), entre otros. Pertrechados de tales billetes se podrá transitar por la vida sociolaboral con menos escollos (psicológicos, sociales, económicos) (Santana Vega, 2001b; 2001c).

En definitiva, orientar supone ayudar a la persona en el proceso de concreción de un proyecto vital sobre otros posibles, pero también supone orientar para la transición sociolaboral en un mercado globalizado, complejo, flexible y precario, en una era marcada por la incertidumbre.

Bibliografía

Estefanía, J. (1995): Miedo al futuro. *El País*, 11 de diciembre.

Estefanía, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.

Fernández Enguita, M. (1999): Las condiciones de la igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 19-24.

Fernández Sierra, J. (1999): L'Orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires: de la socialisation à l'éducation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, (2), 327-342.

Martínez Bonafé, A. (1992): Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del curriculum en la enseñanza secundaria. *Curriculum*, 5, 141-152.

Martínez Ruíz, M^a A. y Sauleda Parés, N. (Coord.) (1999b): Participar en una comunidad investigadora para enseñar a participar en una comunidad de aprendizaje o de trabajo. En Martínez, M.A. y Sauleda, N. (Coord.). *Política educativa y social para jóvenes en situación de riesgo. Formación y empleo para el desarrollo. Cultura para el cambio*. (pp.73-82). Alicante: Universidad de Alicante.

Medina Rivilla, A. y Domínguez, M^a C. (1999): Educación y empleo, en Martínez Ruíz, M.A. y Sauleda Parés, N. *Política educativa y social para jóvenes en situación de riesgo. Formación y empleo para el desarrollo. Cultura para el cambio* (pp.11-30). Alicante: Universidad de Alicante.

Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Sanchís, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.

Santana Vega, L.E. (1995): La orientación y la educación sociolaboral en el próximo milenio. *Seminario Internacional Orientación y Cambio Sociocultural*. Buenos Aires.

Santana Vega, L.E. (Coord.) (2001a): *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*. Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L.E. (2001b): La transición a la vida activa. En Santana Vega, L.E. (Coord.). *Trabajo, educación y cultura* (pp.99-121). Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L.E. (2001c): Orientación, estudios prospectivos y postmodernidad. En Santana Vega, L.E. (Coord.). *Trabajo, educación y cultura* (pp.123-146). Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L.E. (2002): Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, 169-178.

Santana Vega, L.E. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L.E. (coord.) (2003): *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral. Libro del Profesor y Cuadernos del Alumnos (3º y 4º ESO)*. Madrid: EOS.

Santana Vega, L.E. y de ARMAS TORRES, E. (1998): La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3), pp. 231-240.

Santana Vega L.E. y Álvarez Pérez, P. (1996): *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

Santana Vega, L.E. y González Herrera, A. (1998): La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Santana Vega, L.E. y Ramos Hernández, H. (2002): La integración curricular de la orientación académica y sociolaboral en cuarto curso de la E.S.O. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Santana Vega, L.E. y Feliciano García, L. (en prensa). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*.

Santana Vega, L.E. y otros (en prensa). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Madrid: CIDE

Torres Santomé, J. (1994b): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Recibido: diciembre 2004 - Aceptado: marzo 2005